

Fernández, María Luisa; Michelotti, Cristina

La lengua oral en la escuela: cómo enseñar a escuchar

II Coloquio Argentino de la IADA

11 al 13 de mayo de 2005

Fernández, M.; Michelotti, C. (2005). La lengua oral en la escuela: cómo enseñar a escuchar. II Coloquio Argentino de la IADA, 11 al 13 de mayo de 2005, La Plata, Argentina. El diálogo: Estudios e investigaciones. EN: Actas del II Coloquio Argentino de la Asociación Internacional de Análisis del Diálogo. El diálogo: estudios e investigaciones. La Plata : Universidad Nacional de La Plata. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13064/ev.13064.pdf

Información adicional en www.memoria.fahce.unlp.edu.ar



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

LA LENGUA ORAL EN LA ESCUELA CÓMO ENSEÑAR A ESCUCHAR

María Luisa Fernández

Instituto Superior de Formación Docente N° 9, La Plata | Argentina
marialuisafernandez@netverk.com.ar

Cristina Michelotti

Instituto Superior de Formación Docente N° 9, La Plata | Argentina

Resumen

La inclusión de contenidos correspondientes a la lengua oral aparece desde hace tiempo en los currícula oficiales. Sin embargo en las escuelas no se les suele dar un tratamiento sistemático y se sigue dedicando más espacio a la enseñanza de la lengua escrita. Una de las razones es que los docentes no conocieron durante su formación las teorías que pueden sustentar dicho tratamiento; en ese contexto desarrollamos un curso de actualización docente sobre *Las formas de oralidad: su tratamiento en la escuela* a través del que intentamos abordar la enseñanza y aprendizaje de la lengua oral en su aspecto productivo (el habla) y receptivo (la escucha). Éste último presenta para los docentes un grado de incertidumbre aún mayor y se preguntan si es posible enseñar a escuchar. En nuestro curso hemos intentado responderles y hemos hecho hincapié en la convicción de que –para que los alumnos tengan una participación activa en situaciones de intercambio oral en las que se requiere formular, preguntar, responder, contar, describir, exponer, explicar, argumentar, discutir en un adecuado marco de interacción con los compañeros y docentes– es indispensable que el maestro parta de un objetivo claro y preciso y se proponga acciones efectivas a través de estrategias adecuadas. Precisamente las docentes participantes rescataron como aportes más significativos del curso el conocimiento de nuevas estrategias de intervención y el manejo de instrumentos de evaluación que han motivado el replanteo de sus prácticas. Sobre la implementación de estos dos recursos girará la exposición de este trabajo.

INTRODUCCIÓN

La inclusión de contenidos correspondientes a la lengua oral aparece desde hace mucho tiempo en los currícula oficiales. Sin embargo en las escuelas –en general– no se les da un tratamiento sistemático y se sigue dedicando más espacio a la enseñanza de la lengua escrita. Una de las razones es que los docentes no conocieron durante su formación las teorías que pueden sustentar dicho tratamiento; por esa causa la Dirección de Capacitación de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires ha alentado la presentación de Proyectos que posibiliten la actualización académica de los docentes. En ese contexto desarrollamos el curso de postítulo *Las formas de oralidad: su tratamiento en la escuela* a través del que intentamos abordar la enseñanza y aprendizaje de la lengua oral en su aspecto productivo (el habla) y receptivo (la escucha). Éste último presenta para los docentes un grado de incertidumbre aún mayor y se preguntan si es posible enseñar a escuchar. En nuestro curso hemos intentado responderles abordando la necesidad de afianzar la competencia comunicativa de los alumnos como escuchantes

atentos y hablantes habilitados, y de considerar también las competencias socioculturales e ideológicas en tanto condicionantes del derecho a la palabra.

El curso fue estructurado en cuatro etapas que diferenciamos según los tipos textuales –conversación (realizado en 2004), narración, exposición y argumentación (proyectados para 2005)–. Esta estructura pretende sustentar una completa competencia discursiva de los alumnos. Para que ellos tengan una participación activa en situaciones de intercambio oral en las que se requiere formular, preguntar, responder, contar, describir, exponer, explicar, argumentar, discutir –todo en un adecuado marco de interacción con los compañeros y docentes– es indispensable que el maestro parta de un objetivo claro y preciso y se proponga acciones efectivas a través de estrategias adecuadas. En estos aspectos se ha centrado el curso de actualización del que las docentes participantes rescataron como aportes más significativos el conocimiento de nuevas estrategias de intervención y el manejo de instrumentos de evaluación que han motivado el replanteo de sus prácticas. Sobre la implementación de estos dos recursos girará la exposición de este trabajo.

Se ha elegido referir el desarrollo al nivel inicial de educación porque es la base de los niveles posteriores y porque en él el tratamiento de la oralidad siempre ha sido central por cuanto los niños recién comienzan el aprendizaje de la lectura y la escritura.

El currículum oficial enumera los contenidos que deben abordarse y señala como más importantes aquellos que se relacionan con el desarrollo cognitivo (*el lenguaje y la ampliación de conceptos, adecuación de su uso a la situación comunicativa y al tipo textual*), personal (*la valoración de la propia lengua, la confianza en su capacidad de comunicarse, el manejo de la lengua oral para recrear la realidad y lo imaginario*) y social (*la valoración de las producciones ajenas, la cooperación en la producción de textos, el respeto de las variedades lingüísticas, el uso de la lengua oral para la resolución de conflictos*).

Estos contenidos y otros han sido considerados durante el curso y se los ha abordado a través de referencias teóricas y estrategias didácticas confluyentes.

METODOLOGÍA

Se desarrollaron tres aspectos diferentes pero relacionados entre sí en una circularidad constructiva:

1. Referencias teóricas

La adopción del enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua ha determinado un cambio en los criterios de enseñanza y evaluación. Ésta especialmente ha tenido una influencia muy favorable ya que se ha desechado un criterio de corrección normativo rígido y se lo ha reemplazado por el de la aceptabilidad de los usos. El cambio está ligado a la adopción de la **competencia comunicativa** (Dell Hymes 1972) como integradora de otras competencias parciales. Entre éstas, la **competencia lingüística** (Chomsky 1956) centrada en la gramaticalidad de los textos, que fue tradicionalmente el aspecto que la escuela consideraba de manera excluyente para evaluar. Su rol (innegable pero parcial) queda graficado en el acrónimo *Speaking* con que Dell Hymes enumera los componentes del hecho comunicativo:

Situation (situación espacial, temporal y psicosocial)
Participants (características socioculturales y relaciones mutuas)
Ends (finalidades)
Act sequences (secuencias de actos en interacción)
Key (clave: grado de formalidad de la interacción)
Instrumentalities (canal, variedades de habla, cinesia y proxemia)
Norms (normas de interacción y de interpretación)
Genre (género: tipo de interacción; secuencias discursivas)

El acrónimo es muy ilustrativo para el docente en tanto presenta –además de los propios de la competencia lingüística– una serie completa de los componentes que él debe considerar y que corresponden a otras competencias que no deben ser olvidadas:

- a) **estratégica**: dominio para compensar los fallos de comunicación y favorecer su efectividad,
- b) **discursiva**: capacidad de construir textos cohesivos y con coherencia local y global
- c) **psicolingüística**: consideración de los factores emocionales que operan sobre los interlocutores
- d) **sociolingüística**: incidencia de factores contextuales como la situación de los participantes, la intencionalidad de los mismos y las convenciones de interacción.

Los alcances de estas competencias están delineados en distintas teorías como las de **la enunciación** (Benveniste 1966), **los actos de habla** (Austin 1962, Searle 1965), **el análisis del discurso** (Harris 1963, Halliday 1961), **la semiótica** (Saussure, Peirce a comienzos del S. XX) ya conocidas por los docentes. Durante el curso se hizo referencia a otras importantes por su mayor afinidad con los temas tratados:

Análisis de la conversación. La conversación es la forma prototípica de la comunicación humana y como tal ha despertado el interés desde distintas áreas del conocimiento pero su estudio sistemático se inicia en las últimas décadas del siglo XX. La etnometodología surge en la década del 60 (Garfinkel, Goffman, Cocourel, Sacks) y aporta un presupuesto teórico fundamental (*el habla cotidiana está organizada y es sistematizable*) y el desarrollo de algunos conceptos clave:

- Sistema de la toma de turnos (Levinson 1983). Se considera que el turno es la unidad fundamental del intercambio dialogado y que éste puede concretarse aunque no se use el lenguaje oral.
- Lugares de transición permanente, que son los que hacen predecible el final de cada intervención y pueden estar marcados por la entonación, el final de la construcción sintáctica, miradas, gestos.
- Pares adyacentes (Sacks-Schegloff 1973), que están formados por dos intervenciones de distintos hablantes, sucesivas, consecuentes y específicas: pregunta/respuestas, invitación/aceptación-rechazo, saludo/saludo, cumplido/reacción, etc.

Principio de cooperación. Es expuesto por P. Grice en 1967 en su conferencia “Logic and conversation”: “Haga usted su contribución a la conversación tal y como lo exige, en el estadio en que tenga lugar, el propósito o la dirección del intercambio que usted sostenga” (1975: 515). El principio de cooperación está regulado por las máximas de cantidad, cualidad, relación y modo que especifican las características que debe tener la información si se pretende ser cooperativo. Otro concepto relevante es el de implicatura que alude a la información que no está explicitada pero que se puede deducir.

Teoría de la relevancia. Es una teoría del proceso cognitivo formulada por Sperber y Wilson (1986). Ellos diferencian dos formas de comunicación: la de codificación/decodificación que es realizada sobre la base de lo que está explicitado y la de ostensión/inferencia que se concreta cuando el oyente puede deducir las intenciones del hablante a través de las marcas con que éste ha hecho ostensivas dichas intenciones. La información es relevante cuando unida a supuestos conocidos (contexto) generan conocimientos que de otra manera no se hubieran obtenido.

Principio de cortesía. Leech en su obra *Principio de pragmática* (1983) lo formula y al hacerlo señala limitaciones del *Principio de cooperación* de Grice ya que sus máximas son con frecuencia incompatibles con la cortesía. Ésta es para Leech un principio regulador de la distancia en las relaciones sociales con el fin de que predomine el equilibrio y los propósitos de cooperación se concreten felizmente. Sostiene que trasciende las formas de expresión ya que es una propiedad de los actos de habla, que –desde esta perspectiva– son clasificados en competitivos, sociables, indiferentes y conflictivos. Como lo había hecho Grice, Leech articula su principio en *máximas* (de *tacto*, *generosidad*, *aprobación*, *modestia*, *acuerdo* y *simpatía*).

Brown y Levinson publican *Politeness* (1987) donde aportan otra perspectiva fundamental que es el análisis de la imagen (*face*), construcción que el individuo hace de sí mismo y del otro y que puede tener efectos amenazadores o reparadores. Enumeran un amplio repertorio de estrategias para neutralizar los efectos negativos.

2. Estrategias didácticas

Las referidas teorías –expuestas muy brevemente– apuntan a fundamentar estrategias que posibiliten al docente el tratamiento de la oralidad en el aula.

Así, la adopción de la **competencia comunicativa** como parámetro de evaluación ha sido un paso muy importante para flexibilizar el rígido criterio de gramaticalidad como excluyente y aceptar que la aprobación de los discursos se relaciona con las distintas situaciones. Esto implica el reconocimiento de las diferencias –lingüísticas, sociales, culturales– que en todos los niveles de escolaridad es importante pero especialmente en inicial donde el rechazo del habla de niño es sentida por éste como una forma de desaprobación hacia él y –por extensión– a su familia y provoca su negación a hablar y, en casos extremos, su deserción.

Respecto de la **competencia lingüística**, el aporte de Chomsky también ha sido muy valorable en tanto que al definirla como el conocimiento innato que el hablante tiene del sistema de su lengua materna, el maestro aceptó que ciertas usos (*andó*, *jugo*, *sabo*) no

son errores sino regularidades que evidencian su dominio (y que el chico adecuará al adquirir la **actuación lingüística**).

Las otras competencias citadas serán fundamentales para el tratamiento de la *escucha*. En la Introducción se dijo que éste resultaba un contenido crítico para algunos docentes pero su análisis en relación con la conversación es adecuado como punto de partida ya que la índole de este género con la constante mutación de los roles de hablante/oyente determina que la escucha se verifique necesariamente para que el discurso se concrete. De este modo todas las teorías revisadas proveen de elementos que el maestro considerará para que sus alumnos logren intervenciones relevantes, corteses y cooperativas. Ese logro será paralelo a la adquisición de las **competencias psicolingüística** – que le enseñará a comprender y producir, con la ayuda de una **enunciación adecuada**, discursos apropiados a la índole del interlocutor–; **sociolingüística**, mediante la cual sabrá seleccionar la variedad de lengua y otros recursos de interacción que correspondan a la situación comunicativa; **estratégica**, que junto a la elección del **acto de habla** pertinente contribuirá a que su intención sea interpretada y **discursiva**, con la que adquirirá conocimientos sobre estructuras y procedimientos propios de cada secuencia como así también de otros códigos y canales expresivos estudiados a través de la **semiótica**.

Con respecto al **análisis de la conversación** hay dos conceptos clave (pares *adyacentes*, *intercambios*) que en la escuela tiene connotaciones especiales.

Respecto de los primeros, es decir, de las parejas de enunciados que se establecen en el diálogo (*pregunta/respuesta*, *afirmación/objeción*, *afirmación/consentimiento*, *proposición/aceptación*, *orden/cumplimiento*) en el aula es el maestro quien realiza el primer movimiento al inicio de la conversación pero depende de sus estrategias para motivar el habla de los alumnos la posibilidad de que sean éstos los que asuman un rol más activo en los intercambios.

Sinclair y Coulthard (1975) proponían la secuencia IRE (iniciación-respuesta-evaluación) pero, como estrategia de intervención, ésta responde a una postura tradicional ya que el cierre no da alternativas al alumno. En cambio se ha propuesto la secuencia IRR en la que el último movimiento es de reparación:

Maestra: *¿Cuál es el más grande, 101 o 110?*

Alumno: *101*

Maestra: *Miramos las decenas. Acá hay 0 y acá hay 1, ¿entonces?*

Alumno: *110*

En cuanto a los intercambios Gordon Wells (1988) sugirió cuatro criterios guía para la intervención de los adultos en su interacción con los niños:

- Trate de prestar cuidadosa atención a lo que los niños tiene para decir
- Esfuércese por comprender qué quieren significar
- Tome los significados de los niños como base para lo que usted va a decir después
- Cuando selecciona y elige sus mensajes tenga en cuenta las posibilidades de comprensión de los niños

A partir de esta propuesta Marro y Grosso (2000) han elaborado estrategias de apoyo al desarrollo de la interacción que sintetizan el aporte de la teoría de la relevancia y de los principios de cooperación y cortesía en una enumeración orientadora para los docentes:

- a) Ayudarlos a mantenerse en el tema que presentaron.
- b) Ofrecerles las conexiones faltantes o modificaciones de las incorrectas.
- c) Ayudarlos a explicitar porqué dicen algo o a explicar cómo es algo.
- d) Reformular o parafrasear lo que el niño dice de manera incorrecta o desordenada.
- e) Repetir lo que el niño dice para demostrarle que lo entiende y aprueba.
- f) Ayudarlos a pronunciar correctamente y hacer rectificaciones léxicas o morfológicas.
- g) Continuar las emisiones de los niños completando datos faltantes.
- h) Ayudarlos a concretar expresiones generales o vagas por términos precisos.
- i) Ayudarlos a modular las pausas o interrupciones no deseadas.
- j) Ayudarlos a respetar los turnos de conversación durante los intercambios.

3. Evaluación

Durante el curso se realizaron evaluaciones parciales –por ejemplo se escuchó la grabación de un fragmento de una clase y las docentes evaluaron las intervenciones de la maestra según las estrategias propuestas por Marro y Grosso– y una evaluación final en la que debieron grabar una clase con sus alumnos y luego realizar una autoevaluación de la misma. Las profesoras elaboramos la Guía que se transcribe en la que incluimos los cuatro niveles de análisis propios de la oralidad con los parámetros derivados de los problemas tratados durante el curso:

Guía de evaluación de la expresión oral

- a. Nivel fónico
 - 1. Claridad de la dicción
 - 2. Adecuación de la entonación
 - 3. Uso de la inflexión de la voz (serio, conciliador, irónico) acorde a la situación
 - 4. Altura y ritmo de la emisión apropiados
- b. Nivel semántico-gramatical
 - 5. Pertinencia del tema
 - 6. Apropiada distribución de la información
 - 7. Claridad expositiva
 - 8. Adecuación expresiva
- c. Nivel pragmático
 - 9. Consideración del contexto y la audiencia
 - 10. Elección del registro pertinente
 - 11. Respeto de los turnos (si se produjeron intercambios)
 - 12-Actitud colaborativa de los oyentes

d. Nivel semiótico

13. Presencia del hablante (vestimenta, puntualidad)
14. Movimientos del hablante (postura, desplazamientos, ademanes)
15. Gesticulación del hablante (Expresividad facial)
16. Signos (lingüísticos o físicos) de acercamiento al oyente.

RESULTADOS

Como muestra de los resultados alcanzados se ha elegido el trabajo realizado por la docente Claudia Palazzolo con sus alumnos de la Sala Azul (3 y 4 años) del Centro Educativo Complementario N° 803 de Punta Lara (Ensenada) porque corresponde al nivel inicial y es representativo de la propuesta hecha durante el curso. En el Anexo se transcriben fragmentos de la conversación con la que se ejemplifican los aspectos analizados.

La grabación de la conversación fue posteriormente escuchada por la docente y los alumnos y comentada críticamente en la sala y en la evaluación final del curso. Las participantes coincidieron en que la escucha fue muy importante para observar las actitudes durante la conversación: para los niños fue parte de un juego en el que el desdoblamiento de roles (hablantes/oyentes) les permitió una percepción distinta, y para la maestra, una posibilidad de apreciar sus formas de intervención y las alternativas brindadas por las nuevas estrategias.

Analizamos algunos de los aspectos relevantes de esta conversación referidos tanto a la docente como a los alumnos:

a. Nivel fónico

El hecho de tratarse de una grabación implica por una parte cierto grado de artificialidad y por otra –con respecto a su análisis– alguna dificultad en percibir claramente. La docente demuestra un desempeño eficaz en los cuatro aspectos consignados en la guía aunque podría objetarse el matiz irónico en la respuesta a Carla (turno 67: ¡Ah, de maestra!) pero las risas de los chicos demuestran que no fue sentido como agresivo. Por otra parte la entonación predominante en sus intervenciones es de aprobación y estímulo (10: ¡Ah. Mirá vos! ¡Qué rico!). Con respecto a los alumnos se muestra atenta para sugerir adecuaciones en la altura de emisión y en la pronunciación como se ejemplifica más adelante.

b. Nivel semántico gramatical

En este nivel y en el siguiente, los ítems propuestos en la guía se relacionan con las estrategias de apoyo sugeridas por Marro y Grosso ya transcriptas. Así, respecto a la “pertinencia del tema” se observa que la maestra los *ayuda a mantenerse en el asunto tratado* como ocurre entre los turnos 11 y 16 cuando Florencia desvía el curso de la conversación. También es interesante analizar la “pertinencia del tema” con referencia al contexto social. Como la clase gira en torno a los oficios, la maestra pregunta a los chicos en qué trabajan sus padres. La pregunta podría no ser adecuada en un medio en el que la desocupación pareciera sintomática sin embargo no se manifiestan situaciones que incomoden a los chicos. Otro caso se da cuando se habla del veterinario (38: A mi perrita Mancha, la más chiquita, cuando creció *descués*, 39: Después, 40: *Descués* la chocaron

en un auto y *descués* la mataron, 41: Ah, ¿y la llevaron al veterinario?, 42: No, la tiraron a la esquina). Es evidente que se trata de una profesión que no es conocida en ese ámbito pero eso no invalida su inclusión ya que es función de la escuela contribuir al conocimiento de otros contextos.

La “apropiada distribución de la información” se aprecia en los momentos de la conversación que están pautados por la maestra según la estructura de la clase: se inicia informalmente con referencias a la grabación, luego se plantea el juego que consiste en presentar una caja y se invita a los chicos a que adivinen que contiene, después se comienzan a sacar imágenes que representan distintos oficios y finalmente se entabla una charla sobre los oficios de los padres.

La “claridad expositiva” y “adecuación expresiva” de los chicos es estimulada a través de estrategias como *ofrecerles las conexiones faltantes o modificaciones de las incorrectas* (43: ¿Cómo se llama el kiosquito?, 44: A la Olga, 45: ¿A la Olga o lo de Olga?, 46: Lo de Olga), *repetir lo que el niño dice para demostrarle que lo entiende y aprueba* (49: ¿Y qué hace mamá?, 50: Limpia, 51: ¡Muy bien, limpia!); *reformular lo que el niño dice de manera incompleta* (23: Cuando se gasta el gas, 24: ¿Cuándo se gasta el gas del auto le ponemos nafta?) o *ayudarlos a pronunciar correctamente* (38:...descués, 39: después, 68: jubar, 69: juGAmos, juGAR) o *a hacer rectificaciones léxicas* (1: ¿Y qué clases de peces hay?, 2: Pescados, 3: Ah, pero cuando viven en el agua se llaman peces, cuando los sacamos del agua se llaman pescados) o *morfológicas* (28: ¿Cómo lo podemos llamar si vende nafta?, 29: Nafta, naftadero, 30: ¿Naftadero, te parece?). En este último ejemplo es interesante observar que la docente no evalúa la respuesta como incorrecta –ya que, siguiendo a Chomsky, la alumna demuestra conocer el sistema de derivación (si el que vende pan es panadero el que vende nafta es naftadero)– sino que le ofrece otra alternativa aceptada por el uso.

e. Nivel pragmático

Sobre la “consideración del contexto y la audiencia” el contacto de la docente con las familias explica sus intervenciones y justifica algunas que pueden ser críticas. Por ejemplo en los turnos 51 y 59, al hablar de las ocupaciones de los padres, se producen estos intercambios:

- 51- Maestra: ¿Y el marido de mamá (en qué trabaja)?
- 52- Jonatan: No tengo, no tengo papá
- 53- Maestra: No, ¿pero mamá vive con un señor?
- 54- Jonatan: (silencio)
- 55- Una nena: Sí, vive con el marido, se llama José
- 56- Maestra: Se llama José...(a Jonatan) ¿Vos sabés cómo se llama?
- 57- Jonatan: Sí
- 58- Maestra: Ah, ¿vos lo conocés?
- 59- Jonatan: Sí, y trabaja de plantero

Pueden considerarse que aquí la maestra invade el “territorio” o privacidad del alumno al no respetar su silencio e insistir con la pregunta, sin embargo su insistencia deriva en una respuesta que lo integra en la realidad de sus compañeros. Por otra parte las es-

trategias de cortesía (como la ya analizada aprobación de sus palabras en el turno 10) muestran la intención de la docente de fortalecer la imagen del niño.

Al estudiar la “elección del registro pertinente” ya se observó que se corrigen las pronunciaciones defectuosas pero se respetan las diferencias de origen regional (20: ¿Qué es la nafta?, 21: Para ponerle a *loj auto*). La maestra no rectifica el uso y realiza una opción acertada para el nivel inicial.

El “respeto de los turnos” es marcado explícitamente (*cuando un nene habla los otros escuchan*) y reforzado (13: Chist! A ver, Florencia) si los más verborágicos impiden intervenir a los demás –que no es el caso de Carla (71: Dejame hablar a mí, Milagros), en quien la tendencia a hegemonizar el discurso se relaciona con su edad ya que pertenece al grupo de los chicos mayores–.

La “actitud colaborativa de los oyentes” se observa en los niños, que participan de manera muy activa, y en la maestra en quien se advierte un uso muy adecuado de las estrategias de intervención. En el siguiente segmento se puede ver que apela tanto a la secuencia *iniciación-respuesta-evaluación* (turnos 30/32) como a la secuencia *iniciación-respuesta-reparación* (turnos 28/30):

28- Maestra: ¿Cómo lo podemos llamar si vende nafta?

29- Priscila: Nafta, naftadero

30- Maestra: ¿Naftadero, te parece?... ¿Qué tal si le ponemos “expendedor de nafta” y decimos que es un expendedor de nafta? ¿De qué trabaja?

31- Priscila y Carla: De expendedor de nafta

32- ¡Muy bien Priscila y muy bien Carla!

La primera la usa cuando la respuesta ha sido acertada y la segunda cuando es necesaria una adecuación. La cooperación también se manifiesta a través de otras estrategias como *ayudarlos a concretar expresiones imprecisas* (60: ¿De plantero? ¿Qué hace? ¿Qué hacen los planteros?, 61: ((Riegan/arreglan)) las plantas, 62: Ah, ¿entonces es jardinero?) o cuando es necesario *inferir lo que los chicos no explicitan*, como el sentido de los silencios: si evidencia desconocimiento, ella proporciona la información (35: ¿Qué está haciendo el señor?, 36 [silencio], 37: Lo está acariciando, lo está cuidando, porque el señor es veterinario) y si es producto de la incomodidad que produce la pregunta (como en los citados turnos 51/59), procura modificar la situación.

d. Nivel semiótico

La escucha de la conversación no permite analizar los signos no verbales excepto algunas risas como en el turno 67 cuando los chicos festejan la imitación que hace la maestra de las palabras de Carla o en el turno 17 cuando ella sonríe al advertir que Florencia ha cambiado el tema de la conversación. La expresividad de la entonación (sorpresa, aprobación, interrogación) es otra forma de cooperación que contribuye a advertir el sentido de las emisiones. También se escuchan algunas observaciones (*sacate la mano de la boca, acercate al grabador, habla más alto*) con que la maestra intenta obtener una buena grabación.

CONCLUSIONES

El trabajo realizado pretendió motivar la reflexión sobre la importancia de la conversación como forma integradora de la comunicación ya que abarca las funciones básicas del lenguaje que corresponden a la etapa de la educación inicial: informativa, interactiva y recreativa. *Estas reflexiones permiten entender la actividad discursiva del niño de preescolar como construcción de lo real, espacio privilegiado de la interacción y la expresión lúdica. Las relaciones del niño consigo mismo, con el mundo y con los demás son diferentes de las del adulto y, en consecuencia, su lenguaje tiene también sus propias características. Por lo tanto la acción educativa deberá orientarse a posibilitar en el niño los procesos de elaboración de sentido acerca de la realidad natural, social o inventada entendiendo que la palabra organiza un espacio cognitivo, discursivo y cultural.* (Jaimes Carvajal y Rodríguez Luna, 1996: 71) Los trabajos realizados demostraron que las docentes tienen una noción adecuada de la importancia de la competencia conversacional como instrumento de expresión, de integración y de habilitación para ejercer el derecho a la palabra.

ANEXO

Véase en página siguiente

BIBLIOGRAFÍA

- DIRECCIÓN GENERAL DE ESCUELAS DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (1995) *Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial*.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. (1998) “Tres paradigmas en la historia de la lingüística”, en SERRANO y MARTÍNEZ (comp.) *Didáctica de la lengua y literatura*, Barcelona, Oikos-Tau.
- JAIMES CARVAJAL, G. y M. E. RODRÍGUEZ LUNA (1996) *Lenguaje y mundos posibles*, Colombia, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- MARRO, M. y A. GROSSO (2001) *Perfeccionamiento docente*. mód. 7. Buenos Aires, Vocación Docente.

ANEXO

Transliteración de fragmentos de la conversación grabada en la Sala Azul (3 y 4 años) del Centro Educativo Complementario N° 803 de Punta Lara (Ensenada)
Docente: Claudia Palazzolo¹

1. Maestra: ¿Y qué clase de peces hay?
2. Varios: Pescados
3. Maestra: Ah, pero cuando viven en el agua se llaman peces, cuando los sacamos del agua se llaman pescados, ¿y cómo se llaman los pescados?
4. Carla: ¡Pescador!
5. Maestra: No, pescadores son los que pescan, ¿los sacan de dónde?
6. Carla: los que venden [...]
7. Maestra: ¿Y dónde los venden?
8. Varios: Pasan por la casa
9. Jonatan: Pasan vendedores de comidas y de postres, de facturas
10. Maestra: ¡Ah, mirá vos! ¡qué rico!
11. Miriam: Mi tía vende facturas redondas, eran chiquititas
12. Florencia: Un tío mío
13. Maestra: Chist! A ver, Florencia
14. Florencia: Un tío mío vive conmigo, con mi mamá y con mi tía en casa... y tengo tres tíos...
15. Maestra: ¿Y venden facturas?
16. Florencia: No
17. Maestra: Ah, bueno (sonríe)
[...]
18. Maestra: Miriam, ¿qué te parece que dice acá?
19. Miriam: Nafta
20. Maestra: ¿Qué es la nafta?
21. Un nene: Para ponerle a *loj auto*
22. Maestra: ¿Para qué?
23. Varios: Cuando se gasta el gas
24. Maestra: ¿Cuándo se gasta el gas del auto le ponemos nafta?
25. Varios: Sí
26. Maestra: ¿Y este nene de qué trabaja?
27. Priscila: De nafta
28. Maestra: ¿Cómo lo podemos llamar si vende nafta?
29. Priscila: Nafta, naftadero
30. Maestra: ¿Naftadero, te parece?... ¿Qué tal si le ponemos “expendedor de nafta” y decimos que es un expendedor de nafta? ¿De qué trabaja?
31. Priscila y Carla: De expendedor de nafta.
32. Maestra: ¡Muy bien Priscila y muy bien Carla!

¹ Convenciones usadas en la transliteración:

Palabras subrayadas: superposición de hablantes.

Sílabas en mayúscula: pronunciación enfática.

Palabras entre paréntesis doble: transcripción dudosa.

Palabras entre paréntesis simple: acotaciones.

Palabras en cursiva: usos asistemáticos. [...]: segmentos omitidos.

[...]

33. Maestra: ¿Qué ven?

34. Varios: Un cachorrito y un señor

35. Maestra: ¿Qué está haciendo el señor?

36. (silencio)

37. Maestra: Lo está acariciando, lo está cuidando, porque el señor es veterinario [...]

38. Carla: A mi perrita Mancha, la más chiquita, cuando creció *descués*

39. Maestra: Después

40. Carla : *Descués* la chocaron en un auto y *descués* la mataron

41. Maestra: Ah, ¿y la llevaron al veterinario?

42. Carla: No, la tiraron a la esquina

[...]

43. Maestra: ¿Cómo se llama el kiosquito?

44. Varios: A la Olga

45. Maestra: ¿A la Olga o lo de Olga?

46. Varios: Lo de Olga

[...]

47. Maestra: Jonatan, ¿mamá trabaja?

48. Jonatan: Sí, en una casa.

49. Maestra ¿y qué hace mamá?

50. Jonatan: Limpia.

51. Maestra. ¡Muy bien, limpia! ¿y el marido de mamá?

52. Jonatan: No tengo, no tengo papá.

53. Maestra: No, ¿pero mamá vive con un señor?

54. Jonatan: (silencio)

55. Una nena: Sí, vive con el marido, se llama José

56. Maestra: Se llama José... (a Jonatan) ¿Vos sabés cómo se llama?

57. Jonatan: Sí

58. Maestra: Ah, ¿vos lo conocés?

59. Jonatan: Sí, y trabaja de plantero

60. Maestra: ¿De plantero? ¿Qué hace? ¿Qué hacen los planteros?

61. Jonatan:((Riegan/arreglan)) las plantas

62. Maestra: Ah, entonces ¿es jardinero? Ah, José es jardinero.

63. Una nena: No, no, si corta el pasto...

64. Maestra: Y los que cortan el pasto se llaman jardineros, ¿o no?

[...]

65. Maestra: Y yo, ¿de qué trabajo?

66. Carla: ¡De maestra!

67. Maestra: ¡Ah, de maestra! (imita el tono de Carla; los chicos ríen) [...] ¿Y qué hago con ustedes todos los días?

68. Carla: *Jubar*

69. Maestra: JuGAmos, juGAR

70. Milagros: Jugamos con los bloques, vamos al patio

71. Carla: Dejame hablar a mí, Milagros. Dibujamos, después *recortamos* (pronuncia un r inicial suave)

72. Maestra: REcortamos